

L'enfer, est-ce vraiment les autres? Les représentations de l'altérité culturelle en classe de langue



Djedid Ibtissem

Doctorante, Université Badji-Mokhtar, Annaba, Algérie
djedid.2008@yahoo.fr

Pr. Saddek Aouadi

Université d'Annaba, Algérie
sadaouadi@yahoo.com

Résumé

La communication interculturelle pose d'abord des problèmes linguistiques mais, elle implique aussi l'étude des mécanismes psychosociologiques qui influencent nos représentations de l'altérité. Si la langue est indubitablement un outil de communication, encore faudrait-il ne pas omettre que toute communication suppose la reconnaissance des interlocuteurs comme sujets universels et singuliers. Dans toute approche interculturelle d'une langue étrangère une place importante est accordée aux représentations des apprenants par rapport au Soi et à l'Autre. Cet article s'inscrivant dans le cadre de la pédagogie interculturelle et particulièrement la théorie de l'humanisme du divers (Pretceille, 2003) se focalise sur les représentations de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue, dans le contexte universitaire. Nous y présentons quelques figures de l'altérité recueillies auprès d'étudiants de l'Université d'El Tarf.

Mots-clés : représentation, interculturel, altérité, identité, pédagogie interculturelle

هل الجحيم هو حقا الآخر؟

تصورات الأخرية الثقافية في قسم تعليم اللغة

المخلص: التواصل بين الثقافات يطرح مشاكل لغوية، ولكنه ينطوي أيضا على دراسة الآليات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على تمثيل الآخر لدينا. إذا كانت اللغة هي بلا شك أداة اتصال، فإنه لا يزال من الضروري ألا ننسى أن جميع الاتصالات تنطوي على اعتراف من المحاورين الوقت نفس في عالميين و فريدين كاشخاص. في أي نهج بين الثقافات يعطى مكانا هاما في أداء المتعلمين فيما يتعلق بالذات والآخر. هذا المقال هو في نطاق التعليم المتعدد الثقافات وخصوصا نظرية الإنسانية (لبرتساي 3002) يركز على تمثيل الآخر اللغوي والثقافي في دروس اللغة في سياق الجامعة. نقدم في مقالنا بعض تصورات الآخر لدى الطلاب في جامعة الطارف .

الكلمات المفتاحية: الغيرية، الهوية، التعليم بين الثقافات، التصورات.

Is Hell really the “other”? The representations of cultural otherness in the language classroom

Abstract

Intercultural communication first poses language problems, but it also involves the study of psychosocial mechanisms that influence our representations of otherness. If the language is undoubtedly a communication tool would still have to remember that any communication involves the recognition of the interlocutors as universal and singular subjects. In any intercultural approach an important place is given to the performances of learners in relation to the Self and the Other. This article enrolling in the theory of “L’humanisme du divers” (Pretceille, 2003) focuses on the representations of linguistic and cultural otherness of students from the University of El Tarf. We present a few figures of otherness collected from these students.

Keywords: representation, intercultural, otherness, identity, intercultural education

Introduction

Nous nous sommes inspirée, dans le titre de cet article d’une citation de Sartre qui nous a toujours intriguée : « *L’enfer c’est les autres* ». Cette phrase, extraite de sa pièce théâtrale « Huis clos » connue et souvent associée injustement à la misanthropie, met en exergue la corrélation entre identité et altérité. Nous nous intéressons, quant à nous à cette relation en classe de langue. Les langues représentent un objet privilégié du rapport à l’autre et à soi-même, puisqu’il faut bien convenir que « bien apprendre une langue étrangère signifie accepter que la frontière linguistique ne passe plus à l’extérieur, mais à l’intérieur de nous-mêmes » (Lüdi, 1994 : 16). Dans le présent article, nous tentons de présenter les concepts qui gravitent autour de la notion d’altérité, d’élucider la complexité du rapport à l’autre, la nécessité de prendre en considération la question de l’altérité en didactique des langues et de souligner, enfin la diversité des représentations de l’altérité pouvant provenir d’un public supposé homogène.

1. La notion d’altérité, essai de définition

L’altérité semble représenter un vocable très en vogue, une notion utilisée de plus en plus dans divers champs disciplinaires. Il nous semble judicieux de commencer cet article par un retour aux sources étymologiques et historiques, pour mieux en comprendre le sens originel.

Sur le plan étymologique, le terme altérité est un emprunt au latin “ *alteritas* », dérivé de “ *alter* » autre. L’usage du mot a paraît-il disparu pour réapparaître en français classique au XVIIe siècle au sens moderne de « caractère de ce qui est autre ».

Il est ensuite devenu usuel en philosophie à partir du début du XIXe siècle, se focalisant sur les rapports humains. Actuellement, il désigne le caractère de ce qui s'oppose à l'identité. *Altérité* renvoie aussi à *altérer* « rendre autre ». Sur le plan historique, l'*Autre* est également l'un des concepts de base de la pensée philosophique qui s'oppose au Même. Difficile à définir, le terme *Autre* est souvent associé à des synonymes : *divers, différent, distinct* ou *séparé*.

La notion d'altérité est plus adéquate dans une vision des sociétés où l'individu est privilégié. Elle permet aussi de dépasser l'orientation binaire et contrastive du « moi » et de l'« Autre » (généralement associée aux démarches interculturelles), et de situer cette relation à l'autre dans une perspective plus complexe d'évolution personnelle et identitaire comme celle développée par Paul Ricœur (1990 :30) qui déclare : « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité ». M. J. Barbot (2004 : 02) considère, quant à elle, que cette interaction est nécessaire à la construction de l'identité : « l'auto a besoin de l'inter pour se construire ».

S'intéresser aux individus, c'est principalement s'intéresser à la manière dont ces derniers fabriquent une culture commune alors qu'ils proviennent d'horizons différents et qu'ils sont tenus d'agir ensemble, plutôt qu'à la manière dont les cultures influencent les rapports entre ces individus. Toutefois, l'altérité peut être vécue comme une menace à l'identité et aux traditions et susciter par opposition des revendications identitaires. C'est dans ce sens que les chercheurs francophones qui travaillent sur l'interculturel s'intéressent davantage à la prise en compte de cette altérité, à travers l'analyse des phénomènes de représentations sociales et de relations inter-groupales, de catégorisation et de stéréotypie. Ils mettent l'accent avant tout sur les aspects processuels et systémiques de la communication interculturelle, souvent abordée à travers la psychologie intrasubjective (les « stratégies identitaires des immigrés »). L'altérité peut être à l'origine de rapports de séduction, de répulsion ou d'appréhension mais également, à des phantasmes liés à l'exotisme de l'Autre. Il va sans dire que le rapport à l'autre n'est pas dénué de complexité. Identité et altérité ne sont pas, en déduction, des notions stables mais plutôt changeantes, multiples et dynamiques. Claude Dubar (2000 : 213) considère que « le cœur du processus relationnel est bien d'abord l'intériorisation active de l'autre en soi, en même temps que la reconnaissance de « soi-même comme un autre »

2. La représentation de l'altérité et son apport à l'apprentissage d'une langue étrangère

La didactique des langues offre un panel d'études, aussi bien théoriques qu'expérimentales, qui considèrent les représentations de l'autre et de l'altérité comme des objets d'analyse féconds (cf. par exemple Abdallah-Pretceille, 1996 ; Auger, 2000 ;

Beacco, 2000 ; Zarate, 1993). Cette attention s'articule autour de deux axes. D'une part, elle concerne des processus relatifs à l'apprentissage de la langue en question. Danièle Moore (2002 : 9) déclare, à ce sujet :

“ Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user ».

D'autre part, cette attention porte sur les lieux physiques où ladite langue est parlée aussi bien que les locuteurs de cette langue. Elle dépasse ainsi la composante linguistique de la langue pour mettre en exergue le rôle des représentations de l'altérité. Ces dernières constituent une partie intégrante de la construction identitaire, de la relation entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de préciser les caractéristiques qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres.

“Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'autocentration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'apprentissage des langues » (Castellotti & Moore, 2002 : 21).

L'apprentissage d'une langue recouvre donc deux dimensions, la première est relative à l'aspect linguistique et la deuxième se réfère au locuteur de la langue, à la construction de son identité et aux rapports que ce dernier développe avec d'autres usagers. Il va sans dire que, vu le caractère entremêlé de la langue et de la culture, ces deux dimensions s'enchevêtrent.

L'image de l'Autre est éminente dans le système humain de pensée puisqu'elle influence la construction de l'identité d'où son importance dans tout processus d'apprentissage. Plusieurs systèmes de référence actualisent la présence du binôme identité/altérité : culturel (civilisation/barbarie), physique ou biologique (êtres humains « normaux »/défigurés), sexuelle (homme/femme), de l'espèce (homme/non-homme : extraterrestre, monstre), national ou ethnique (autochtones/étrangers), social (riche/pauvre), forme de vie (sédentaire/nomade), religieux (adepte/infidèle, hérétique), politique (partisans/résistants ou opposants), spatial (les forêts, les montagnes/la cité, ou l'île/le centre civilisé et pervers), etc. Ces exemples fonctionnent suivant un paradigme généralement valable, le rapport centre - périphérie qui résume tous les autres types de relation.

Toutefois, nous présenterons, ci-dessus, une sélection des recherches sur ce que nous nommons, en reprenant les termes d'Auger (2007), l'altérité linguistique et l'altérité culturelle.

2.1. L'altérité linguistique

Les représentations que les apprenants ainsi que les enseignants se construisent de leur langue maternelle et de la langue d'apprentissage produisent des classements de divers types des langues en question. La langue maternelle (L1) et la langue d'apprentissage (L2) sont, largement, considérées comme deux systèmes séparés qui peuvent être plus ou moins proches ou plus ou moins lointains l'un de l'autre (Castellotti & Moore, 2002 : 13-14). Ces représentations peuvent être liées à des conceptions non-scientifiques des langues en question. Les propos de Jean-Claude Beacco explicitent cette idée :

« Les grammaires pédagogiques [...] sont à considérer comme étant, au moins partiellement, le produit de représentations métalinguistiques d'origines différentes qui s'élaborent dans l'espace proximal que partagent et investissent, avec leurs savoirs expérimentiels propres, apprenants et enseignants » (Beacco, 2000 : 70).

Ces conceptions non-scientifiques sont liées à des représentations qui proviennent de diverses sources. Dans un milieu alloglotte, par exemple, enseignants et apprenants partagent souvent la même langue maternelle et ont peut-être vécu le même parcours de scolarisation. Ceci produit une représentation partagée de la langue maternelle et de ce qu'est l'apprentissage d'une langue. La nouvelle langue est alors filtrée à travers des expériences partagées. Ces dernières peuvent être enrichies par l'expérience professionnelle de l'enseignant qui le renseigne sur les démarches à suivre et les procédés à utiliser, etc. À côté de la langue maternelle utilisée comme socle commun en classe de langue, d'autres langues font souvent également partie des connaissances partagées des apprenants et de l'enseignant.

2.2 L'altérité culturelle

Les représentations culturelles, relatives à la langue d'apprentissage, font l'objet de plusieurs recherches. Ces représentations portent, non seulement sur les locuteurs d'une langue mais également sur les pays où se parle ladite langue (Castellotti & Moore, 2002 ; Zarate, 1993). Nous expliciterons, dans ce qui suit, certains points primordiaux pour notre recherche.

Des études effectuées en Suisse (cf. par exemple Moore, 2002) aboutissent à des résultats pertinents que nous résumons dans les points suivants :

- Les représentations que se font les apprenants d'un peuple ou d'un pays sont généralement en relation étroite avec des attitudes vis-à-vis de la langue d'apprentissage et au degré de complexité de son apprentissage. Si les apprenants développent des représentations plutôt négatives d'un pays, il en résulte souvent une image négative, fortement stéréotypée, de la langue en question qui se focalisera, par exemple, sur la difficulté de l'apprentissage ou bien les sonorités peu agréables.

Ces représentations stéréotypées détiennent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Certains auteurs irons même jusqu'à établir « une relation entre les jugements de difficulté et de réussite dans l'apprentissage et la valorisation du pays concerné » (Castellotti & Moore, 2002 : 12).

- Les connaissances acquises sur un pays ou un peuple étranger, à travers des expériences personnelles n'amènent pas forcément à une sensibilité à la culture étrangère (cf. par exemple Auger, 2007 ; De Carlo, 1998 ; Zarate, 1993). A ce sujet (Byram & Zarate, 1996 :9) déclarent :

« Le séjour dans un pays étranger n'entraîne pas à lui seul des représentations positives de ce pays. Le déplacement géographique ne suffit pas à transformer des représentations initialement négatives en représentations positives ».

Toutefois, selon les travaux de Nathalie Auger (2007), l'apprentissage guidé en classe de langue peut influencer les représentations de façon positive chez les apprenants. Ces chercheuses se sont intéressées aux différentes sources énonciatives comme les manuels scolaires utilisées en cours de langue étrangère.

Les résultats des analyses de N. Auger, au sujet des représentations de l'autre, en l'occurrence de l'identité française, telles que celles-ci se donnent à lire à travers des manuels de langue française, issus de divers pays européens, aboutissent à des points importants pour notre recherche :

a) Dans les manuels étudiés, le discours didactique portant sur l'autre est chargé de subjectivité. Il peut inciter à des (dé)valorisations et contenir des généralisations simplificatrices et fort stéréotypées à l'égard de l'autre « français ». Dervin (2008 :61) explicite ce point :

« Ces manuels proposent inévitablement une vision du monde ou de la (culture cible), habituellement issue de la doxa et des expériences et perceptions des auteurs des manuels. En faisant intervenir tel personnage (qui devient le représentant d'un groupe national et ethnique), en montrant telle image (souvent issue des médias), telle information (sociologique-statistique), les auteurs courent souvent le risque de réduire l'Autre et de le fondre dans un ensemble homogène ».

La situation devient encore plus complexe, lorsqu'il s'agit de manuels de FLE édités hors de France pour lesquels, on fait appel à des équipes éditoriales souvent binationales. Ces concepteurs de manuels de langue mettent en scène la culture de l'autre (les personnages qu'ils font intervenir sont souvent inventés) mais aussi la leur, ce qui intensifie la complexité des représentations contenues dans ceux-ci. Bouguerra (2008 : 23) explique :

« Le statut des langues étrangères et la conception de la culture qui en découle, les représentations, l'imaginaire ethnosocioculturel surdéterminent en grande partie les contenus socioculturels actualisés dans les manuels scolaires ».

b) L'enseignant est investi d'un rôle majeur et est mandaté par la société pour éduquer et former les apprenants de langue à la pluralité linguistique et culturelle. Or, il semblerait que le discours des enseignants est loin d'être neutre. Il s'est avéré que les enseignants, eux aussi, transmettent des jugements de valeur à l'égard de la langue, de ses locuteurs et du pays où se parle la langue

De ce point de vue, ces enseignants risquent de corroborer ou du moins d'encourager les représentations stéréotypées qu'ont les apprenants, ce qui est à l'opposée d'une ouverture et d'une sensibilisation à l'égard de l'altérité. D'autre part, il semble évident que l'enseignant joue un rôle déterminant en tant que médiateur du contenu des manuels lors de l'interaction verbale en classe. Dans cette perspective, la nécessité d'une formation à la didactique du plurilinguisme se traduit en action au Centre européen de langues vivantes (CELV) à Graz, où une équipe de chercheurs a établi et développé entre 2004 et 2007 un panel de principes et d'activités concrètes pour la formation des enseignants de langues axées sur l'altérité. Nous expliciterons ce point, un peu plus loin.

La représentation de l'Autre est par excellence un produit de l'imaginaire. Communément, l'Autre renvoie à une personne ou une communauté réelle vue de notre perspective, par notre propre regard. Ainsi, l'Autre constitue une image mentale de la personne ou de la communauté en question, basée sur des aspects de la réalité concernant le sujet regardé, mais déformée par ce regard qui est le nôtre. Le résultat se réfère alors à un Etre, différent de son modèle d'origine, avec des caractéristiques supplémentaires, avec des omissions et des amplifications qui le chargent de significations.

Cette construction a une double fonction. D'une part, elle représente le miroir de notre inconscient, parce que nous projetons sur l'Autre nos propres envies, nos propres espoirs et frustrations. C'est ainsi, que nous devons comprendre la place des personnages extraordinaires : des ogres, des extraterrestres, des Tarzans et des Yetis et des surhommes qui ont peuplé toute l'histoire de l'imaginaire humain. Ces personnages,

produits de l'esprit humain, traduisent le désir d'évasion de ce dernier de sa propre condition et de vivre autrement. Mais ces personnages extraordinaires ne sont pas les seuls à subir cette projection idéalisée des rêves humains, les sociétés réelles se voient investies, elles aussi, avec des caractéristiques similaires afin de renvoyer une certaine image bien recherchée, désirée, tant voulue par ceux qui l'ont provoquée.

D'autre part, cette construction renvoie, dans l'imaginaire, à une image de notre propre identité. L'Autre devient un alter ego et plus ses défauts sont évidents et prégnants, plus nos qualités impressionnent, ou vice versa, car bien moins diffuse, mais pourtant existante, l'image positive de l'Autre fait ressortir les défauts du Soi. Ainsi, l'Autre nous définit en tant qu'entité par un mécanisme d'opposition. Il va sans dire que ce rapport identité-altérité n'est qu'une structure de l'imaginaire limitée et partielle et que la réalité est beaucoup plus complexe et difficile à saisir en sa totalité. Elle recouvre plusieurs formes d'altérité : l'altérité de type géographique, ethnique, social, et renvoie encore à une dimension d'affrontement présente dans l'imaginaire social, politique et même religieux.

De ce qui précède, nous pouvons dire que le rapport identité-altérité renvoie à deux types de fonction, reflet de l'inconscient et révélateur de l'identité. Cette idée trouve écho dans les réflexions de Lucian Boia (1995) qui distingue deux types d'altérité : une radicale ou onirique qui correspond à la première fonction et une autre, ordinaire, miroir des situations plus proches de la réalité. Baudrillard et Guillaume (1994 : 10) emploient, quant à eux, Le terme d'altérité radicale mais dans un autre sens, celui d'une différence profonde, irréconciliable et inassimilable qui sépare l'Autre de nous.

3. Les représentations de l'altérité chez les étudiants de langue : représentations focalisées sur l'altérité radicale

Cette partie de l'article est basée sur les résultats de notre étude de l'altérité en classe de langue, nous avons eu recours à la recherche-action placée dans une situation intermédiaire entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Cette visée nous semble en adéquation avec les interrogations de notre thèse de Doctorat en cours axée sur la dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien. Notre public est constitué d'étudiants inscrits en troisième année de Licence au département de français de l'université d'El Tarf. Notre approche méthodologique est une approche qualitative, nous pensons que c'est le matériau qualitatif qui nous donnerait la possibilité de comprendre plus à fond la dimension symbolique des représentations. Voilà pourquoi nous avons d'abord commencé par organiser le contenu représentationnel en des logiques cohérentes afin d'identifier les traits communs partagés par les sujets de l'enquête.

Pour recueillir nos données, nous avons procédé, à la passation d'un questionnaire dont l'objectif est de connaître la représentation de l'autre chez les étudiants. Nous nous focalisons, dans cet article, sur la question suivante : Que représente pour vous le mot « autre » ? Notre objectif était de faire émerger les représentations des sujets enquêtés et de vérifier si le mot autre renvoie dans les réponses à toute autre personne ou bien si son sens est réduit à l'altérité radicale : l'étranger.

Les étudiants de langue peuvent être amenés à assister à des colloques internationaux, à rencontrer des étudiants et/ou enseignants étrangers et parfois à effectuer des stages et/ou poursuivre leurs études en France (ou un pays francophone). Il va sans dire que la confrontation de ces étudiants avec des structures langagières et culturelles différentes est susceptible de provoquer un bouleversement en profondeur de la relation qu'ils entretiennent avec l'altérité. En effet « Apprendre une langue, se confronter à une culture différente constitue une aventure cognitive, culturelle, sociale et affective » (Coianiz, 2005 : 5).

Cette aventure peut être enrichissante et gratifiante mais elle peut également être source de déstabilisation. Plusieurs facteurs entrent en jeu lorsqu'un sujet est confronté à l'altérité et influencent le comportement de ce dernier. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer par exemple l'habitus social, l'impact des stéréotypes mais aussi la capacité à se projeter dans un environnement différent. Ce dernier facteur fait appel à des compétences de décentration et à des attitudes d'ouverture à l'autre et à l'autrement. Nous nous sommes interrogée, quant à nous, au sujet des représentations stéréotypées de l'altérité chez les étudiants du Département de français de l'université Chadli Ben Djedid à El Tarf.

Caractérisé par la diversité des représentations qu'il peut induire, le mot *autre* peut recouvrir plusieurs acceptions et susciter plusieurs interrogations :

« Incarnation de la diversité humaine, l'autre est pluriel. Il paraît ou est désigné tel, à divers titres, sous des conditions, dans des circonstances et à partir de points de vue multiples. Les questions que l'on peut poser à son propos sont aussi variées : De qui s'agit-il, individu ou groupe ? Comment et pourquoi s'opèrent sa perception, sa définition, sa construction, sa représentation ? Quelles relations sont-elles établies avec l'autre, sous quelles formes pratiques et symboliques, en fonction de quelles motivations ou fins, sur la base de quelles positions sociales relatives, etc. ? » (Jodelet 2005).

Notre objectif, à ce niveau, était de connaître d'abord, les mots et/ou expressions que les étudiants associent à la notion d'altérité, puis de savoir si leurs représentations concernent exclusivement l'altérité radicale.

Nous présentons, dans ce qui suit, quelques extraits des réponses obtenues à la question suivante : Que représente pour vous le mot “ l’autre » ? Les réponses ont été répertoriées et regroupées en cinq catégories qui représentent différentes figures de l’altérité. Les commentaires des étudiants sont présentés sous forme de citations suivies d’un code et une numérotation que nous avons attribués aux étudiants : ET1, ET2, ET3, etc.

L’Autre, l’Etranger

Dans les réponses des étudiants, la désignation la plus avérée renvoie à l’étranger. Ce dernier est présenté comme un « individu » mais aussi comme un « objet » quasiment innommable. Dans le premier cas la caractéristique la plus citée se réfère aux frontières extra-nationales, tout individu qui vit en dehors du pays

*« Pour moi, le mot **Autre**, il me représente, d’une part, les autres personnes qui ne sont pas du même pays, d’autres cultures et d’autre part avec un petit a (**autre**) il me représente une autre chose » (ETU-11) (c’est nous qui soulignons la différence orthographique du « a »)*

*“ Pour moi, le mot **Autre** signifie l’étranger, une personne qui a une culture et nationalité différente » (ETU-20)*

“ Le mot ‘autre’ représente la culture étrangère ou l’identité d’une autre personne qui vit à l’étranger » (ETU-15)

L’étranger est défini comme un individu que tout sépare du moi ou plutôt du “ nous » : “ *L’Autre pour moi représente l’étranger qui est différent de nous, dans les mœurs, la religion, les comportements, la manière et le mode de vie » (ETU-05)*

On retrouve, ici, l’idée de distanciation de l’étranger d’un “ nous » sensé probablement représenter un groupe homogène :

« La représentation de l’étranger conforte, par sa seule présence, la singularité du groupe majoritaire. En ce sens, l’étranger constitue le catalyseur de la construction d’une identité nationale » (Thériault, 2003 :02)

L’autre identitairement et culturellement différent

*Le mot “ **Autre** » représente une autre identité, une autre personne et une autre culture » ETU-10*

L’autre : un être totalement différent

“ L’autre pour moi est un individu qui est différent de moi : la personnalité, la culture, coutumes, croyances, la pensée » (ETU-03)

“ *L'autre ce n'est pas moi-même* » (ETU-14)

“ *Quand j'entends le mot 'autre' j'ai directement le mot différent que ce soit en sexe, en nationalité ou en culture* ». (ETU-02)

Nous pouvons dire, de ce qui précède, que la figure de l'étranger est particulièrement intéressante parce qu'elle unit, dans les réponses des étudiants, simultanément deux caractéristiques : la proximité et la distance. En effet, “ *l'étranger fait partie du groupe, du nous (il est proche, il est là). En même temps, il reste lointain et suscite le doute* ».

Toute idée de points communs ou de similitude est écartée, l'autre est décrit comme n'ayant aucune ressemblance “ *Le mot autre c'est l'autre qui est différent de moi et qui ne me ressemble pas* » (ETU-18)

L'autre porteur d'une idéologie différente

“ *L' autre pour moi représente une idée différente, une autre pensée, un point de vue différent de moi-même* ». (ETU-06)

L'autre est un inconnu

“ *Pour moi le mot « autre » représente un individu, un inconnu* » (ETU-19)

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie de notre article, plusieurs systèmes de référence actualisent la présence du binôme identité/altérité : culturel, physique ou biologique, sexuel, de l'espèce, national ou ethnique, social, forme de vie, religieux, politique, spatial, etc.

Or, la lecture des extraits de réponses ci-dessus montre une cristallisation des représentations de l'altérité autour de deux systèmes de référence à savoir les systèmes national et culturel. La quasi-totalité des réponses des sujets enquêtés fait ressortir une distanciation par rapport à l'Autre. Les réponses obtenues focalisent l'attention sur la différence au sein du binôme identité/altérité : l'Autre est un *Etre* différent du *moi*. A aucun moment on ne retrouve l'idée de similitude ou de ressemblance. L'utilisation du substantif “ étranger « recouvre, ici, aussi bien le ressortissant d'un autre pays que l'inconnu dont l'individu se doute qu'il appartient à d'autres groupes sociaux que lui.

La lecture des réponses des étudiants dont nous avons présenté quelques extraits *supra*, renvoie à ce que Jodelet (2005) nomme, « l'altérité du dehors ». Cette dernière renvoie aux pays, peuples et groupes situés dans un espace et/ou un temps distants et dont l'aspect « lointain » voire « exotique » est construit par rapport à des paramètres propres à une culture donnée correspondant à une particularité nationale ou communautaire.

Ce que nous avons remarqué c'est que tout en désignant l'autre comme étranger provenant d'un autre pays, aucune nationalité particulière n'a été citée. Les étudiants interrogés positionnent l'autre dans un espace extérieur éloigné voire distant. La figure de l'étranger, dans leurs réponses, est toujours posée en contrepoint : « non moi » d'un « moi », « autre » d'un « même ». Dans la quasi-totalité des réponses c'est la différence qui est posée comme caractéristique principale de l'étranger. Pourtant, cette différence peut très bien caractériser un membre du même groupe. C'est ce que Jodelet décrit sous l'appellation de « l'altérité du dedans », référant aux personnes qui, marquées du sceau d'une différence, qu'elle soit d'ordre physique ou corporel (couleur, race, handicap, genre, etc.), du registre des mœurs (mode de vie, forme de sexualité) ou liée à une appartenance de groupe (national, ethnique, communautaire, religieux, etc.), se distinguent à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel et peuvent y être considérées comme source de malaise ou de menace.

Conclusion

La connaissance et la compréhension de l'autre ne sont jamais atteintes de manière fortuite. Elles passent toujours par le filtre de la représentation que l'on se fait de l'autre, cette dernière est généralement collective, construite historiquement et largement inconsciente. Cependant, même si elle ne renvoie pas toujours à la « vraie » réalité de l'autre, cette représentation produit des effets bien réels sur la manière de communiquer avec l'autre.

Dans la première partie de notre article, nous avons parlé de l'approche interculturelle qui, en prônant le respect des particularités et des différences culturelles, met en exergue le fait que l'identité se construit en s'exposant à l'Autre. C'est en portant un regard plus objectif sur cet autre que la notion d'altérité ne se verra plus réduite à celle de l'étranger : l'altérité radicale.

L'expérience que nous avons conduite sur la possibilité d'une sensibilisation à l'altérité et par ricochet à l'interculturel nous permet de souligner l'importance d'une telle approche chez tout enseignant de langue soucieux d'allier les objectifs linguistiques aux objectifs culturels.

Le premier pas vers la décentration a été pour nous, lors de cette recherche, de montrer aux étudiants que le fait qu'ils appartiennent à un groupe supposé homogène ne signifie nullement qu'ils aient la même représentation de la notion de l'altérité. Ceci nous incite à mettre en place un réel dispositif de sensibilisation interculturelle en diversifiant les supports authentiques, les activités de correspondance épistolaire, d'écriture de soi et d'échange d'idées, des débats autour de sujets dits sensibles, etc.

A l'aide de ces démarches pédagogiques, nous objectivons de jouer un rôle de facilitateur dans ce processus lent et progressif de prise de conscience du rapport identité/altérité de la part de l'apprenant. L'autre peut représenter dans certains cas *l'enfer* mais quel enfer aussi sans l'interaction avec l'autre ! Nous pensons que loin d'idéaliser le rapport à l'autre ou en transmettre une image angélique, l'enseignant de langue pourrait sensibiliser ses apprenants à la dimension relationnelle et identitaire inhérente à toute interaction avec l'altérité linguistique et/ou culturelle.

Les rapports entre «ego» et «alter», à travers l'histoire, sont largement imprégnés par des préjugés. Cela s'avère vrai pour toutes les sociétés, indépendamment de toute question de longitude et de latitude. Ce constat met fortement en exergue le rôle déterminant des enseignants de langue en tant que passeurs culturels mais également comme médiateurs entre deux langues-cultures ou plus.

Bibliographie

Abdallah-Preteille, M. 1996: « *Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication* », In : « *Cultures, culture* », Le français dans le monde: recherches et applications, janvier, n° spécial, p. 28-38.

Abdallah-Preteille M. 2003. Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers. Paris : Economica/Anthropos.

Auger N. 2000. *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne - la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*. Montpellier : Thèse de doctorat à l'Université de Paul Valéry.

Barbot, M J. 2005. Vers une ingénierie de la rencontre : enjeux sur le plan éducatif et inter-culturel, Colloque Marrakech : « Rencontres et échanges entre les cultures, autoformation et rencontres entre les cultures ».

Beacco, J.-C. 2000. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris: Hachette.

Boia, L. 1995. *Entre l'ange et la bête. Le mythe de l'homme différent de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Plon.

Bouguerra, T. 2008. Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE Enjeux et perspectives. In : *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles* université Abdelhamid ibn Badis Mostaganem.

Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coianiz, A. 2005. *Langages, cultures, identités* Paris : l'Harmattan.

Dabène, L. 1997. L'image des langues et leur apprentissage. In : Matthey, M. (dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.

Dervin, F. 2008. Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande . In : *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*. Université Abdelhamid ibn Badis Mostaganem.

Dubar, C. 2000. *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, 3ème édition.

Jodelet, D. 2005. « *Formes et figures de l'altérité* », publié sous la direction de Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata. In : *L'Autre : Regards psychosociaux*. Grenoble : PUG. Collection : Vies sociales. Chapitre1, p. 23-47.

Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

- Lüdi, G. 1994. « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? ». *Babylonia* 1.
- Moore, D. 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Collection CREDIF-Essais, Didier.
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Thériault, B. Le musulman et la métaphore de « l'étranger » Colloque : La situation et les enjeux actuels des communautés arabes et musulmanes en Europe, 18 mars 2003.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier Collection